



Memoria Académica

compartimos lo que sabemos
UNLP-FaHCE

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



“De la *cartita* al *mail*: tensiones y perspectivas en la construcción de ideas infantiles sobre el derecho intimidad”

FERREYRA, Julián Agustín

julian_ferreyra@hotmail.com

Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE) –

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

RESUMEN

La presente ponencia propone presentar algunas de las líneas investigativas enmarcadas dentro del Proyecto UBACyT 20020100100360 (*Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicancias teóricas*, 2011-2014). Los conocimientos sociales involucran una tensión entre la construcción individual de ideas y restricciones del sistema institucional: de los diversos contextos y medios donde se producen dichas ideas.

A partir de un largo recorrido realizado por el equipo acerca de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad y su relación con determinados contextos o medios en donde se producen, nos concentraremos aquí en la comparación de dichas ideas desde dos medios: la comunicación a través del género epistolar (*papelito* o *cartita*) y a través del correo electrónico.

Resulta interesante la delimitación de diferencias y particularidades en las respuestas infantiles al momento de pensar desde uno u otro medio: pensar categorías como la incondicionalidad, o no, de las ideas en torno a este derecho; delimitar restricciones de los contextos y, finalmente, proponer la discusión acerca de categorías como lo público, lo privado, lo íntimo y lo *éxtimo*.

Además, creemos que estos aportes hacen pensar en la pertinencia de la indagación de otros medios virtuales masivos, tales como las redes sociales.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es presentar los resultados provisorios de una indagación acerca de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en contextos virtuales (correo electrónico) y sus relaciones con dicho derecho en otros contextos. Esta indagación forma parte de una de las líneas de investigación del proyecto UBACyT 20020100100360 (Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicancias teóricas, 2011-2014, dirigido por el Dr. Castorina).

El derecho a la intimidad es una atribución jurídica a los niños presente en la Convención sobre los derechos de los niños 1989 (ONU). Existe consenso en considerar que *La Convención...* produce una ruptura con las concepciones jurídicas precedentes al atribuirles a los niños derechos activos como a la libertad de opinión o a la intimidad y no sólo derechos pasivos como la alimentación o educación (García Méndez, 1994). Es decir, entiende al niño como sujeto de derechos, ampliando su participación pública, y reconoce la incondicionalidad de estos derechos, sin que estén sujetos a otra condición que la de ser niños para gozar de ellos.

En el caso del derecho a la intimidad, el mismo está en fuerte relación con la admisión [previa] de una esfera que se sustrae del accionar de los otros y de la que dispone el infante haciendo de sí mismo un sujeto activo en el usufructo de sus derechos. Entendemos que la frontera de la intimidad, resguardada por la convención, es producto de un largo recorrido histórico que va desde la edad media, donde lo público y lo privado se confunden (no existiendo un espacio privado perteneciente a cada persona), hasta la instalación de las primeras cortes europeas donde comienza a constituirse un espacio personal ajeno a la intervención de los otros (Aries, 1992; Elías, 1998).

Dentro de la psicología del desarrollo existen contribuciones que intentan dar cuenta de la construcción que los niños realizan acerca de una noción como la intimidad, entendiéndola como una construcción solitaria del sujeto con el objeto que intenta conocer (La Taille, 1991). Nuestro enfoque, por el contrario, vincula la elaboración de esta idea con los contextos en los que se produce: los estudios realizados por Helman (2007) y ampliados por Horn (2008) –ambos, miembros del equipo–, permitieron mostrar que las ideas infantiles sobre esos derechos se adquieren trabajosamente en un contexto de acciones institucionales, como directivas o gestos de

los maestros que tienen por objeto a los alumnos (Helman & Castorina, 2005; Horn & Castorina, 2008).

Una de las conclusiones de estos trabajos recientes muestra que los primeros acercamientos conceptuales que los niños hacen del derecho a la intimidad en la escuela está sujeto al cumplimiento de la normativa escolar. En esta línea, la mayoría de los sujetos indagados tienen una expectativa de respeto a sus aspectos privados (Leiras, 1994). Sin embargo, desde la perspectiva infantil, esta expectativa se cancela en los casos en los que el niño incumpla algunas normas escolares, como por ejemplo tener malas notas o mala conducta: más que pensar al derecho como incondicionado, así como lo establece la *Convención...*, se concibe como un derecho sujeto a condiciones escolares que el niño debe cumplir. Desde estas líneas de investigación, estas características del pensamiento infantil permiten hipotetizar que las prácticas escolares ponen condiciones a la construcción de ideas de los niños sobre derechos.

Ahora bien, siguiendo esta línea de investigación surge la pregunta por la conceptualización infantil de estos derechos por fuera del contexto escolar¹: es decir, qué sucede con las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad en contextos considerados menos coactivos que la escuela, y a través de relaciones de mayor horizontalidad. Para ello, planteamos situaciones hipotéticas entre pares (en la casa, en la escuela pero por fuera de la hora escolar); pero, sobre todo, las ideas acontecidas vía el contexto virtual (relaciones entre pares y con adultos desde el correo electrónico).

Resultó entonces pertinente extender nuestro campo de indagación para, por un lado, contrastar las categorías y resultados obtenidos en el interior de la escuela en otros contextos (indagar si los distintos condicionamientos y restricciones allí ubicadas tenían igualmente pleno derecho sin las condiciones materiales de lo escolar); y, por otro lado, pensar en la posibilidad de otros condicionamientos diversos que se presentaran a partir de las ideas infantiles hipotetizadas en dichos contextos o medios de relación y producción de conocimiento.

El objetivo entonces es ampliar nuestro aporte empírico y teórico acerca de las conceptualizaciones infantiles sobre el derecho a la intimidad, como así también sugerir algunos rasgos característicos de los contextos y prácticas involucradas en nuestra investigación.

MUESTRA Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para poder precisar las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en contextos no escolares, se planeó un abordaje empírico utilizando entrevistas del tipo *clínico-críticas* (Piaget, 1926/1984) a niños de sectores medios de CABA, de 7, 9 y 11 años, con una muestra de 19 sujetos, concebida como una investigación cualitativa de carácter exploratorio. En dichas entrevistas eran presentadas al niño narrativas de situaciones hipotéticas en las cuales fuera vulnerado el derecho a la intimidad, tanto por parte de un adulto (madre, padre) o por parte de algún par (amigo, compañero de la escuela).

Las características propias de la metodología clínica permiten reconstruir el punto de vista del niño. Esto resulta fundamental para el abordaje de la temática a estudiar, ya que justamente se intenta elaborar el modo particular en que un niño entiende su derecho a la intimidad: cómo lo justifica, elabora, legitima y va desarrollando. Consideramos que las preguntas abiertas y las contra-argumentación propias de este método permiten esta reconstrucción, por el hecho que mediante un interrogatorio dialéctico se deja hablar al niño (no agotando ni desviando nada) y, al mismo tiempo, se formulan hipótesis que se ponen a prueba y no se desvían de lo que se pretende indagar. Nos situamos en un enfoque exploratorio, atendiendo a la diversidad de las respuestas que los niños nos brindan: buscando su novedad y al mismo tiempo la organización mental que está en su base.

Además de la utilización del método clínico crítico para la obtención y encauce del material empírico, se llevó a cabo el análisis de los datos mediante la diagramación, ordenamiento y construcción de distintas categorías y niveles de análisis, a los fines de brindar sentido y pertinencia a los datos e hipótesis preliminares con que contábamos.

Para la construcción de las distintas categorías se tuvo en cuenta, por un lado, las respuestas de los niños durante las entrevistas y, por el otro, tanto la información conceptual y teórica proveniente de investigaciones anteriores sobre historia de la intimidad como categorías construidas de otros investigadores del equipo.

En función de dicha línea metodológica y del análisis de los datos es que tomamos como punto de partida la siguiente hipótesis de trabajo: existen restricciones propias de los contextos

diferentes de los propiamente escolares, instando a pensar en condicionamientos propios de la elaboración infantil en distintas instituciones (Ferreira, 2011).

RESULTADOS

A continuación presentaremos las tres categorías centrales surgidas del análisis de los datos. Se encontrará en los apartados 1 y 2, tanto categorías y grupos de recurrencia ubicables con anterioridad en otras indagaciones (en relación a la escuela) como así también variaciones, aspectos diversos e ideas no halladas allí. Al respecto de esto último, se esbozará también (en el apartado 3) una caracterización y una descripción del “contexto virtual” por consignar en él, las respuestas infantiles analizadas, elementos pertinentes a los fines de una ampliación y complejización de nuestras investigaciones.

1) Caracterización del correo electrónico como un espacio indiferenciado entre lo público y lo privado

Hemos consignado sólo 2 casos (en niños de 7 años de edad) en los cuales los niños conceptualizaran al correo electrónico sin considerarlo privado ni ajeno intervención y utilización de los otros.

Veamos un ejemplo de dicha categoría:

-Entrevistador: *¿vos usás los mails?*

-**Pablo (7; 1)**: *sí, a veces*

-Entrevistador: *¿es tuyo el mail?*

-Pablo: *sí, es mío, pero también lo usa mi hermanita más chiquita y mi mamá.* Entrevistador: *¿y vos les dejás usarlo?*

-Pablo: *sí*

-Entrevistador: *¿te piden permiso?*

-Pablo: *no*

-Entrevistador: *y si otra persona que no fueran ellos te lo usara, ¿estaría bien?*

-Pablo: *sí estaría bien*

-Entrevistador: *¿no te molestaría?*

-Pablo: *no*

Podemos pensar que la gran mayoría de los niños, en las 3 edades analizadas, sí piensan dicho dispositivo como un espacio íntimo (más allá que, como veremos y llegado el caso, puedan aludir a la primacía de ciertos condicionamientos).

2) *Condicionamientos*

Más allá de algunas particularidades entre las distintas edades, que explicitaremos con algunos ejemplos, pudimos observar en casi toda la muestra que existe, tal como lo decíamos en el punto 1), un pleno reconocimiento del carácter privado del correo electrónico, siendo muy pequeño el grupo de niños que no lo entendía así. Sin embargo, esto no implica que la mayoría de los sujetos indagados consideren que disponen de un derecho incondicionado a que no intervengan en su espacio personal.

Es decir, en esta nueva indagación volvimos a encontramos que las conceptualizaciones infantiles acerca de su derecho a la intimidad se encuentra sujeto a diferentes condiciones. A continuación presentamos algunos tipos de condicionamientos encontrados durante la indagación, ordenados según las 3 edades.

a- Apelación a un imperativo de cuidados

Ante la suposición de cierto peligro circundante dentro de la relación vía correo electrónico (esto es, que el niño pudiera llegar a situaciones “malas” o “peligrosas” en consecuencia de distintas comunicaciones que pudiera tener con alguien) los niños tienden a pensar en la necesidad de que un adulto pueda acceder y vulnerar ese espacio íntimo.

A diferencia de indagaciones que estudiaron las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en la escuela (que limitaba el reconocimiento del derecho en aquellos casos en los que entraba en contradicción con la normativa escolar) este tipo de condicionamiento estuvo vinculado a priorizar ciertas intervenciones por parte de los adultos que apuntaran a resguardar al niño de situaciones que conllevaran un peligro o riesgo para él. Aquí ubicamos un centramiento en los cuidados del niño que dificulta la conceptualización del derecho a la intimidad.

Este condicionamiento primó por sobre otros (como por ejemplo acerca de las buenas intenciones de un par o un adulto que causarían cierta vulneración del derecho, tomadas en el punto **b.**), instando a figurarnos que por cierta masividad y difusión de casos o situaciones en las

cuales niños y niñas se ven en situaciones de riesgo por dichos contactos, los niños asimilarían dichos relatos y supuestos al momento de conceptualizar una idea o respuesta hipotética.

Con casos de riesgo aludimos a situaciones tales como suplantaciones de identidad por parte de adultos, instando a encuentros o comunicaciones vía internet causadas mediante un abuso deshonesto hacia los niños. Observamos estos supuestos en varios niños, sobre todo en los de 11 años (muy claramente observable en 6 de los 7 casos de dicha edad), al momento de inquirir sobre posibles casos en que un adulto (madre o padre) ingresara a ver su cuenta de correo electrónico “para ver si hablaba cosas malas con otras personas” (forma en la que el entrevistador re-preguntaba en el protocolo).

Resaltamos a los niños de 11 años por el hecho de que si bien hay en todas las edades una tendencia a avalar estas situaciones, en ellos se suscitó varias veces la pregunta acerca de cuál sería ese problema o “*cosa mala*” específica; es decir, re preguntaban si se trataba de situaciones más bien “inofensivas” (en palabras de algunos de los niños, “*que el chico hablara con otro chico cosas que los papás no conocen*”) o si, por el contrario, se trataba de cosas “más peligrosas” como, justamente, comunicaciones con adultos o personas dudosas. En estos casos, y a diferencia de niños más pequeños, se puede hipotetizar que existe una diferenciación y reconocimiento del derecho a la intimidad y del derecho al cuidado que le permite al niño priorizar uno sobre el otro, habida cuenta de su reconocimiento. Cabe aclarar que el reconocimiento al derecho a la intimidad en estos casos no siempre implica su incondicionalidad; esto se detalla más adelante.

Esto permite considerar cómo las argumentaciones de los niños se relacionan con lo planteado en *La Convención...*, en tanto se priorizan los derechos al cuidado por sobre el derecho a la intimidad.

Un ejemplo:

“si el papá creyera que la hija está mandando mails con alguien adulto, alguien malo, estaría bien [que ingresara a ver los mails] porque el nene o la nena por ahí no sabría cómo zafar”

Micaela (11; 4)

En este caso la vulneración del derecho a la intimidad se justificaría por la colaboración o actividad tutelada del adulto que vendría a garantizar su integridad, seguridad, etc.

A continuación explicitaremos algunos datos y resultados con sus respectivos ejemplos sobre este condicionamiento explicitado desde las distintas edades de la muestra:

I. Encontramos en niños de **2º grado** una fuerte cercanía en sus prácticas con el correo electrónico a sus padres, instando a pensar en una mayor dependencia para su correcta utilización (4 de 6 casos para dicha edad), y sin demasiado reparo por cuestiones de mayor “peligrosidad” como lo desarrollado anteriormente.

Al preguntarle a los niños de 7 años sobre la posibilidad de que sus padres pudieran ingresar y ver ciertas cuestiones de su correo electrónico, una niña responde:

“puede porque es mamá y ella a veces me ayuda a hacer esas cosas”
Tania (7; 3)

Consignamos, en efecto, una idea centrada meramente en la intromisión de los padres a causa de cierta impericia técnica del niño.

Pero también, en niños de la misma edad, encontramos ciertas ideas de mayor complejidad y abstracción, más similares a lo consignado en los niños de 6º grado (puntualmente en 2 casos). Ante la misma pregunta, este niño respondía:

“mi mamá si está bien escribirme con una gentes”
[Mi mamá mira a ver si está bien lo que escribo con otra gente]
Pedro (7; 5)

Aquí, al menos, se identifica cierta razón u objetivo que llevaran al adulto a ingresar a su cuenta de correo electrónico; ese “*si está bien lo que escribo*” podría aludir tanto a cuestiones gramaticales y de estilo o, quizás, a pensar en que determinado contenido pudiera exponer al niño en algún sentido frente a otra persona. Al preguntarle a este niño al respecto de dicho enunciado no pudo brindar mayor claridad ni tampoco pensar en alguna de esas dos hipótesis que atribuimos.

II. En niños de **4º grado** observamos que la alusión a la ayuda por parte de los padres es más específica. Es decir, se alude por ejemplo a cuestiones técnicas o de utilización enfocada en

algún objetivo determinado, limitando una intervención más arbitraria como en los casos anteriores.

“mi papá y a veces mi mamá me cuentan cómo se maneja así yo sé bien hablarle a otra gente que algunos no conozco”

Marcos (9; 3)

III. En niños de **6º grado**, además de lo ejemplificado al comienzo del apartado, fueron recurrentes ideas en torno a cierto matiz o graduación según la edad de ese niño en cuestión: es decir, situar una diferenciación en torno a esa necesidad o imperativo al cuidado según ese niño sea pequeño o casi adolescente. Por ejemplo, de nuevo preguntando sobre la posibilidad de la ayuda o intrusión por parte de los padres esta niña decía:

“depende la edad de la chica...si tiene 14-15 años ya puede cuidarse sola”

Sasha (11; 6)

Aquí, y en varias entrevistas, los niños aluden a ciertos límites a la participación de los adultos o padres en pos del cumplimiento y la garantía de la seguridad o integridad del niño; límite situado en relación a cierta edad y, por ende, cierta mayor autonomía y confiabilidad alcanzadas.

b- Primacía de un fin utilitarista por resultado positivo

Dentro del desarrollo de las entrevistas incluíamos, de manera sistemática una re-pregunta en el diálogo suscitado por la narrativa comentada; esta se realizaba de la siguiente forma:

Un chico de tu edad me dijo que no está mal que lo haya mirado, porque quizás lo hacía para buscar sus contactos para invitarlos a una fiesta sorpresa que le estaban organizando por su cumpleaños. ¿Te parece que tenía razón este nene o que se equivocaba?

La intención aquí era analizar cómo a partir de una situación de vulneración al derecho en cuestión (pero con una finalidad benefactora para ese niño) el sujeto entrevistado era llevado allí a limitar el derecho a la intimidad. En este marco consignamos dentro de los sujetos de **7 y 9 años** (10 casos) conceptualizaciones a favor de una aceptación de dicho condicionamiento por ponderar justamente dicho fin:

“si el chico se puso contento en el cumpleaños entonces está bien”

Mateo (7; 2)

“por ahí al principio se sintió medio mal pero después entendió que el amigo lo hacía para una cosa buena, para ponerlo alegre”

Celeste (9; 4)

En paralelo, consignamos cierta diversidad en lo que respecta a los niños de **11 años**, ejemplificada en el siguiente dicho:

“no sé, por ahí estuvo bien o estuvo mal, habría que preguntarle al chico qué sintió...igual a mí me daría cosa que entren a verme los mails, pero si es un amigo y lo hace para hacerme algo lindo entonces yo lo perdonaría, no pasa nada”

Violeta (11; 5)

Aludimos a ciertas particularidades en el sentido de observar en esta situación paradigmática (4 de los 7 casos de 6 grado) un mayor reparo por parte del niño: esta niña, por ejemplo, se pregunta sobre qué hubiera pensado el niño en cuestión, abriendo la posibilidad de interpelarlo en relación a la resolución y no, por el contrario, trazar una línea causal directa entre ese supuesto fin positivo y el no reparo por parte del niño vulnerado en cuestión. Es decir, una conceptualización que incluiría la singularidad de los niños (infiriendo sobre los sentimientos, deseos y pensamientos de los otros) denotando mayores grado de diferenciación y una capacidad cognoscitiva más cercana a la posibilidad de conceptualizar el derecho a la intimidad.

3) Algunas particularidades propias del “contexto virtual”

Resultó interesante a lo largo del proceso de indagación ahondar en ciertas particularidades y cuestiones novedosas surgidas en las respuestas infantiles que permiten pensarlas vinculadas con el peculiar contexto en el que se elaboran esas ideas.

Dentro de las entrevistas se presentaba una situación en la que se narraba la vulneración de la intimidad relacionada con la utilización de correo electrónico, consignada de la siguiente manera:

Una tarde dos amigas están usando la computadora. En un momento una de las chicas sale de la habitación y deja abierta su casilla de mails. Cuando se queda sola, la otra amiga (que se llama Julia) empieza a mirar y revisarle los mensajes.

Dicho ítem nos llevó a la pregunta de cómo los niños conciben lo público y lo privado en ese ámbito, tan utilizado por los sujetos indagados. Esto, justamente, por plantearnos si era posible considerar cuestiones relacionadas a las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad tal como veníamos analizando en otros contextos o si, además, resultaba necesario tener en cuenta configuraciones propias de dicho contexto que, entendíamos, tendrían pleno impacto en la producción final de una idea al respecto: no sólo en relación al derecho a la intimidad sino también a la idea de intimidad en sí.

Así es que trabajamos bajo la hipótesis de que los niños otorgan un sentido particular a estas nociones (lo público, lo privado, lo íntimo) al tratarse de estos contextos.

En este sentido, consignamos que en las argumentaciones de los niños se observan menores grados de flexibilidad en relación a vías de transmisión de información más tradicionales, como por ejemplo una carta, reconociendo los niños contenidos *más privados* o *más personales* que en el e-mail.

Para avalar dicha idea es que introducimos en nuestros protocolos ciertas alusiones y preguntas sobre el parecer de los niños que pusieran en contrapunto al correo electrónico y a una carta (en tanto ubicable en contextos de corte más tradicionales): es decir, luego de re-preguntar sobre qué sucede al momento de vulnerar un contenido privado dentro del correo electrónico, inquirimos sobre qué les parece la situación y si creen que esto podría ocurrir; y luego de algunas otras preguntas les consultamos acerca de si “¿sería peor o más grave que a un chico le miren un mail o que le miren una carta?”. Al respecto transcribimos algunos ejemplos ilustrativos que presentan algunas particularidades de acuerdo a las 3 edades propuestas:

I. En niños de 2º grado observamos cierta ambigüedad en sus respuestas (5 de 6 casos):

“sería lo mismo que le vieran lo que dice el papelito a que le vieran un mail...igual no sé, a veces el mail es más importante o más difícil de entrar, y también la cartita es como más hecha con cosas tuyas”

Joaquín (7; 5)

Resulta interesante cómo al principio estos niños no aluden a mayores diferencias o particularidades (diciendo “sería lo mismo”); pero luego encontramos en la mayoría de las respuestas ciertas dudas, primero, y luego una descripción que plantea algunas diferencias entre ambos medios. Del e-mail, tal como más arriba presentamos, resaltan ciertas dificultades o

barreras técnicas o de su utilización (“*más difícil de entrar*”) y también una atribución de seriedad o importancia del mensaje allí contenido. De la carta (o “cartita”, “papelito”) podríamos pensar en que se alude en general a un tipo de producción más *artesanal*, que podría tender a una concepción de mensaje más personalizada y personal (más íntima, quizás), o al menos pudiéndole atribuir aspectos más subjetivos de ese niño.

II. En niños de **4º grado** tomamos el siguiente extracto que sitúa cierto criterio de demarcación algo más acabado que en los casos anteriores:

“no sé, depende qué decía la cartita...igual el chico seguro que escribió la cartita con algo más secreto...porque yo veo en los mails a veces que se mandan cualquier cosa que no importa”
Ornella (9; 2)

En primer lugar, se observa una consideración por el contenido de la carta; o también, podemos pensar, una suerte de diferenciación entre tipos de cartas. En la mayoría de niños pequeños nos encontramos con una serie análoga entre los distintos géneros o fines que una carta en papel tradicional podría presentar: básicamente, tomamos por un lado a la carta en sentido más estricto (denotando cierta información o contenido más premeditado y con un grado de seriedad mayor) y por otro lado pensamos, desde los chicos, en la “cartita” o “papelito”(que, si bien claramente se alude allí en muchos casos a informaciones y comunicaciones ajenas a la esfera pública, los niños tienden a dotar de un estatuto menor por tratarse de cuestiones más triviales, inmediatas o de menor importancia en torno a su publicación o develación por otros). Entonces, al decir “*depende qué decía la carta*” encontramos esta hipótesis y, nuevamente, cierto miramiento por el fin, el contenido, y no por el hecho de la vulneración en sí.

En segundo lugar consignamos sí una puesta en protagonismo de la carta por sobre el e-mail en lo que atañe a cuestiones *más secretas*: al caracterizar de esta manera al contenido de la carta, como algo más secreto, podemos pensar que en ese mismo pensamiento existen atribuciones que aluden a que la misma *es más privada*, más importante, más fundamental y propia para esos sujetos partícipes de una comunicación.

Pero también, siguiendo esta idea, es lícito atribuir a lo dicho su estatuto por realizar el niño una contrastación entre ambos que devendría en la ponderación de la carta solamente desde

cierta negativización o caracterización parcial del correo electrónico: justamente, esta niña nos dice que como en los mails ella suele ver contenidos más banales o sin alguna importancia más vital, entonces se podría pensar en que la carta seguiría, aún, siendo el medio privilegiado para efectuar comunicaciones de mayor envergadura o con compromiso mayor.

Siguiendo estas líneas de razonamiento, entonces, sería *menos grave* que fuese vulnerado el correo electrónico de algún niño por ser su contenido y sentido de carácter menos nodales, singulares o alojados en un lugar central para ese niño. Y además nos invitaría a pensar en toda una idea construida y transmitida por los niños en torno al manejo, intercambio y publicidad de información, contenidos, pensamientos y sentimientos vía este y otros medios virtuales: premisas que los presentan con menores certezas, o al menos más difusos, en relación a los límites y fronteras entre lo plausible de ser publicitado y visto por todos y lo que se confinaría a ciertos espacios o personas.

A fines de avalar esta tesis sería preciso situar allí la emergencia de ciertos relatos, comunicaciones y contenidos que tendrían sentido solamente en esos medios o canales y que, por otras vías más tradicionales, no existiría motivación alguna para que un sujeto (niño o adulto) construyese dicho objeto (trasluciendo así una característica o particularidad propia de dicho contexto o medio).

III. En niños de 6º grado, y sobre todo en el siguiente ejemplo, identificamos algunas de las cuestiones arriba mencionadas, en las otras dos edades, aunque con sus particularidades y sobre todo con un nivel de complejización que tendería a describir el objeto del cual se quiere indagar de una manera más acabada.

“a mi me parece que los mails a veces pueden ser privados pero que también son más tontos...jeje, como que uno pone cosas más tontas, pensando en ver lo que dicen los demás. Igual a veces hay cosas privadas eh! Pero la cartita es como no sé...es como más de uno, algo como re personal”

Lola (11; 6)

Así como en el extracto anterior existía una diferenciación entre ambos medios, valorizando uno de ellos por ponderar al otro de manera negativa o al menos parcializada, aquí observamos cómo la niña tiene en cuenta además varias posibilidades más. Deja abierta la puerta a que un e-mail pudiera ser privado o también “*más tonto*” y aporta con esto algo de sumo interés: siguiendo nuestras conjeturas anteriores (en torno a la existencia de ciertos contenidos u

objetos contruidos por la emergencia y sostén del propio medio, contexto o vía de expresión-comunicación) aquí encontramos casi textualmente la afirmación de que si existen contenidos de menor escala de seriedad o importancia es, en gran medida, por un rasgo propio del correo electrónico para que eso suceda. Y no sólo eso: también textualmente pone el acento en que dicha acción se efectúa *“pensando en ver lo que dicen los demás”*.

Nos detenemos en esto último para hacer notar cierta contradicción o cuestión distante a un sentido común preponderante dentro de los parámetros comunicacionales de corte tradicional. Donde supuestamente debería realizarse una comunicación entre alguien que escribe a otro con la intención de transmitir tal o cual cosa, está latente el supuesto, e intención al fin, de que ese destinatario no sea sólo quien originalmente fuera convocado por ese niño sino, también, ciertos otros, “los demás”, que terminarían de completar esa intención comunicativa, de co-construcción de cierto objeto

Pensamos en que justamente este fuerte acento en el otro, en un otro más amplio que un receptor, en una relación más compleja a una díada que funcionara tal si fuera un sistema casi cerrado, encontramos en cambio a un otro mucho menos delimitado o especificado que en lo tradicional: factor que nos atrevemos a atribuir a toda una serie de configuraciones, reglas, propósitos y características del medio en donde esta acción se lleva a cabo.

Y en paralelo a esto nuevamente es reservada la carta como ese adminículo guardián de los contenidos, relatos y comunicaciones más subjetivas (*“es como más de uno”*), con una tendencia a intercambios de yo a yo menos complejos.

Es importante aclarar que estos datos que hemos presentado, al realizar comparaciones y matices a partir de las diferentes edades, no permiten establecer niveles, en un sentido tradicional del término, o progresiones de ciertas estructuras de pensamiento, sino más bien como cambios o aproximaciones hacia nociones sobre el derecho a la intimidad. Estamos lejos de considerar el derecho incondicionado a la intimidad como una especie de finalidad hacia donde se dirige el cambio de ideas.

DISCUSIÓN

Como dijimos, el centrarnos en lo que sucede en el medio virtual responde a la pregunta de cómo es allí conceptualizada la intimidad, lo público, lo privado y finalmente la posibilidad de un derecho a la intimidad, por el hecho de consignar en dicho contexto características propias de ese ámbito, a diferencia de otros como el escolar. Se trata de prácticas más autónomas, que posibilitan mayor protagonismo por parte de los niños; de normas, códigos y nociones compartidas entre pares que resultan novedosos, no conocidos a veces por los adultos; sentidos diversos de géneros tradicionales supuestamente análogos (por ejemplo, el epistolar en sus respectivas variantes, los diarios íntimos, etc.).

Así, resulta interesante comprobar que las nociones como la intimidad, lo público y lo privado en el medio virtual, tan actual y masivo², adquieren en otros contextos, como el escolar, características diversas.

Retomando la presentación efectuada dentro de la introducción y basándonos en lo explicitado desde los resultados empíricos, con sus respectivas articulaciones, proponemos discutir dos grandes temas. Los mismos, si bien divididos en apartados por razones prácticas, implican a una pregunta central a nuestros fines: la puesta en problema y discusión acerca de la posibilidad efectiva de cierta incondicionalidad en las ideas de los niños en torno al derecho a la intimidad.

1) Comparación de las ideas en los distintos contextos: similitudes y divergencias

Uno de los objetivos iniciales era la realización de un trabajo de contraste entre las ideas producidas en ambos contextos: la escuela (un contexto más coactivo) y un medio como el correo electrónico (por fuera del contexto escolar). Es por esto que en función de las respuestas obtenidas de los niños es posible adelantar algunas particularidades de cada uno de ellos, que tendrían pleno derecho y consecuencias a la hora de conceptualizar el derecho a la intimidad.

a- Podemos pensar a **la escuela** como un dispositivo en el cual las reglas, prácticas y supuestos están más claros o, al menos, son más visibilizados o reconocidos por todos (adultos, niños). En este sentido, le otorgamos un menor margen de incertidumbre respecto de las condiciones que limitan las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad. A su vez, ubicamos

en el dispositivo áulico la presencia de una autoridad más corpórea, fácilmente identificable y que ocupa un lugar privilegiado en el interior del contexto.

En este marco, consignamos mayor cantidad de alusiones a condicionamientos que, involucrando a la autoridad del docente, remiten a situaciones disciplinarias en donde el cumplimiento de las normas o el adecuado funcionamiento de la práctica escolar obturan la posibilidad de construir una noción de derecho a la intimidad.

b- Por su parte, en el **medio virtual**, tomando el correo electrónico, consignamos en los sujetos un mayor grado de *protagonismo* (que no sería posible dentro de la práctica escolar) permitido por las posibilidades materiales del medio. Es decir, una posibilidad [y hasta incluso cierto imperativo] a la creación o innovación en la producción de mensajes que trasciende a dispositivos más tradicionales pero que, a su vez, conlleva también sus propias reglas, supuestos, definiciones, principios y limitaciones. Estas reglas, supuestos, etc. son, a diferencia de la escuela, las más de las veces no tan explícitas o conocidas, tendiendo a figurarse más difusas. Así es que se presentarían más plausibles de ser flexibilizados, ampliados o desdibujadas las fronteras entre lo posible y lo no posible, lo permitido y lo no permitido por el hecho de no mostrarse ni tan material o corpóreamente cierto agente representante de una autoridad en el interior del medio (que en la escuela podría ser, para el niño, la maestra; y, en la casa, alguno de los padres). En todo caso, esa autoridad está presente pero de manera indirecta, en potencia. Es decir, se pone de manifiesto una vigilancia o control, que a diferencia del contexto escolar, no tiene una presencia constante.

El protagonismo que líneas arriba aludíamos remitiría, de esta manera, al niño relacionándose con los supuestos, reglas y normas propias del medio de una manera más directa, recayendo en él mayores atribuciones pero a la vez mayores responsabilidades. A su vez, relacionamos esta idea de mayor protagonismo con elementos identificados en los dichos de los niños: una tendencia a prácticas de *intimidad compartida*, entendida como arreglos previos entre pares para el intercambio de distintos objetos (información, contactos, contraseñas, etc.), cuestión que creemos también particular de este contexto.

En este marco, y así como en la escuela, también se subordina el derecho a la intimidad al cumplimiento de ciertas condiciones. En el caso del contexto no escolar, también el derecho a la

intimidad tiene su límite, pero no por el cumplimiento de una norma disciplinaria, sino a la intervención de los padres dirigida a evitar un daño en la integridad del niño.

2) *La conflictiva de derechos*

Resultó interesante proponer cierta comparación entre dos dimensiones de diverso origen y característica, pero que presentan como factor común el poder pensarse como una conflictiva de derechos:

a- Por un lado, al comentar al inicio las tendencias jurídicas presentes en *La Convención...*, destacamos para nuestros fines la disyuntiva que allí se dio dentro del campo de la teoría del derecho: posturas tendientes a privilegiar derechos de corte pasivo (como podría el derecho a ser alimentado o cuidado) o activos (como lo es el derecho a la intimidad). Esto es, posturas *proteccionistas* y *liberacionistas* (Rosemberg y Sussel, 2010) que hasta hoy en día, tanto en discusiones académicas como al interior de las propias prácticas en donde los niños se desempeñan, siguen en tensión.

b- Por otro lado, y trazando un paralelismo, estas tensiones se encuentran en las versiones que los niños tienen sobre su derecho a la intimidad y han sido denominadas por nosotros como *cruce de derechos*. Claro está, no estamos diciendo que los sujetos tengan una discusión teórico-epistemológica entre pares o con representantes de la autoridad; pero sí que los datos muestran que los niños enfrentan una tensión de perspectivas jurídicas que tampoco está resuelta en la convención.

ASPECTOS FINALES, APERTURA A FUTURO

Pensando la incondicionalidad como horizonte

Tomando estos dos puntos de discusión anteriores es que arribamos finalmente al planteo de una revisión o, al menos, mayor complejización de la noción de incondicionalidad del derecho a la intimidad. Hasta aquí hemos comprendido que en los dichos de los niños era posible identificar una noción de derecho incondicionada cuando los niños consideraban que el respeto a su intimidad no estaba sujeto a otra condición que la de ser niño. En nuestro estudio encontramos muy pocos casos en los cuales un niño pudiera esgrimir hasta las últimas consecuencias de su

argumentación este tipo de conceptualización, siendo que la mayoría de los sujetos pensaban el derecho a la intimidad sujeto a distintas condiciones. De esta manera diferenciábamos las ideas infantiles en tres grandes categorías: en primer lugar, el no reconocimiento de un espacio privado; en segundo lugar, un reconocimiento de derecho condicionado a la intimidad y, por último, un derecho incondicionado a la intimidad.

En lo que respecta al primer grupo, como dijimos líneas arriba podemos pensar que dicha categoría expresa una dificultad para delimitar un espacio íntimo, que luego será un pre-requisito para la construcción de un derecho a su resguardo. En esta línea, no consignamos mayores diferencias o avances con respecto a otras investigaciones en relación al contexto y prácticas escolares (Horn, A., Castorina, J. A y Helman, M., 2011; Horn, A. y Castorina, J. A, 2010; Helman, M. y Castorina, J. A., 2007). En ellas y en estas indagaciones tales situaciones se presentan en un escaso número, y generalmente circunscriptas a las ideas de los niños más pequeños.

Luego, en el grupo de las ideas condicionadas, pudimos ubicar casos análogos o muy similares a experiencias anteriores pero, además, toda una serie de condicionamientos (por ejemplo del imperativo a cuidados) no encontrado en otros contextos como la escuela.

En este punto es que nuestro aporte a una profundización de la idea de incondicionalidad encuentra su eje. En las respuestas infantiles que ubicábamos dentro de la segunda categoría (del derecho condicionado a la intimidad) encontramos peculiaridades y rasgos sobre los cuales es importante enfatizar. Aún sin ser incondicionadas, estas ideas conllevan en sus argumentaciones una complejidad tal capaz de contemplar múltiples aspectos y juicios. Es decir, la reflexión psicológica presente en dichas ideas no desconoce la presencia de derechos activos tales como el derecho a la intimidad, pero lo ubica por debajo de otros derechos más “urgentes”: derechos pasivos tales como el derecho al cuidado, aludido por los propios niños al remitirse a ser protegidos, eventualmente, ante situaciones riesgosas. Y remarcamos este punto por el hecho de no presentarse tales cuestiones al tratarse de otros tipos de condicionamientos (los que aluden a la primacía de un fin positivo, más arriba descriptos, o los que ponderan aspectos disciplinares en el interior de la escuela). Así, planteamos que en el medio virtual las ideas sobre el derecho a la intimidad conllevan mayores tensiones al tratarse de los aspectos de cuidados por sobre lo disciplinario o normativo.

Estos resultados, creemos, tienen una fuerte relación con características que adjudicamos al propio medio virtual: la mencionada mayor incertidumbre y el protagonismo, instando a pensar así esta conceptualización como una particularidad inherente al contexto o medio.

Considerando también lo explicitado arriba acerca de la conflictiva de derechos se confirma la noción de incondicionalidad no como un atributo totalizante o esencial, sino más bien como un *horizonte* (Merleau-Ponty, 1999) en un doble sentido: por un lado, *La Convención...* establece la incondicionalidad del derecho a la intimidad pero este no es respetado como tal en las prácticas cotidianas en las que los niños se insertan; a su vez, y en parte como consecuencia de esto último, sólo algunos niños (los más grandes) llegan a construir algunos aspectos de esta incondicionalidad.

Así, lo referente al derecho a la intimidad puede plantearse como un horizonte social y cultural en el que el niño se inscribe, en el que están presentes las tensiones propias de las distintas prácticas sociales. Horizonte explicitado en las prácticas mismas donde participan los niños, no pudiendo aún efectuar juicios incondicionalidad.

La propuesta de pensar la incondicionalidad en tanto un horizonte, al que no es ajeno un fondo de otros elementos, tensiones y objetos, nos permite pensar en la distancia entre la conceptualización del derecho a la intimidad y las prácticas sociales, contextos o medios en donde se desarrolla: estas prácticas o contextos en las que el niño está inmerso no hacen posible el reconocimiento pleno del derecho, salvo en contadas ocasiones.

NOTAS

1- Encuadrada en el proyecto de Beca Estímulo 2009 de la Universidad de Buenos Aires otorgada a Julián Agustín Ferreyra, “Las ideas de los niños acerca del derecho a la intimidad en contextos no escolares”, enmarcada en el proyecto UBACyT P011 (La Beca Estímulo y el equipo de investigación son Dirigidas por el Dr. Castorina).

2- Según estadísticas oficiales de Facebook, nuestro país cuenta con más de 13 millones de usuarios, lo cual ubica a en el puesto n° 13, apenas detrás de Brasil.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Naciones Unidas, CRC.
- Ariès, P. (1992) Por una historia de la vida privada. En Ariès P. ; Duby G. (dir.) *Historia de la vida privada, Del Renacimiento a la Ilustración*, v. 3, p. 7-19. Madrid: Taurus.
- Castorina, J. A. y Faigenbaum, G. (2000). Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. En J.A. Castorina y A. Lenzi (Compls) *La formación de los conocimientos sociales en niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. 19-40. Barcelona: Gedisa.
- Béjar, H. (1995) *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Barcelona: Alianza editorial.
- Castorina, J. A.; Barreiro, A; Horn,A; Lombardo, D y Carreño,L “La categoría de restricción en la psicología del desarrollo: revisión de un concepto” , en J.A. Castorina (coord) *Desarrollo del conocimiento social*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Castorina, J. A. y Horn, A (2010) La perspectiva psicológica constructivista y la sociología de la infancia. Contribuciones del estudio del derecho a la intimidad. En *Educación & Cultura contemporánea*, v 7, n° 15, págs. 53-74. Rio de Janeiro. Universidade Estacio de Sá.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Elias, N. (1998) ¿l'Espace “privé”, “Privatraum” o “espacio privado”? En *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Ferreya, J. A. (2011) “Contextos, restricciones y producción de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad: perspectivas en curso”. En *Investigadores en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Comp. J. A. Castorina y V. Orce. 1º Ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- García Méndez, Emilio (1994) *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*, Santa Fe de Bogotá, Forum-Pacis.
- Helman, M. (2010). “Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas”. En *Desarrollo del conocimiento social – Prácticas, discursos y teoría*. Cap. VIII. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Helman, M. y Castorina, J. A. (2007) La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En. Castorina, José Antonio (Ed.) *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*, p. 219-241. Buenos Aires: Aiqué.
-

- Horn, A.; Castorina, J. A y Helman, M. (2011) Un estudio psicológico de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en la escuela y las ciencias sociales. Perspectivas en diálogo. Trabajo presentado para el V Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas Infancias y juventudes en los escenarios culturales actuales. En prensa.
- Horn, A. y Castorina, J. A (2010) Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales. En Castorina José Antonio (coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*, p. 191-214, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- La Taille, Y. (1991). *A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 7 , 91-110.
- Leiras, M. (1994). *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires: UNESCO
- James, A.; Jenks, C; & Prout, A (1998). *Theorizing childhood*. New York: Teachers college Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999) *Fenomenología de la percepción*, Editorial Altaya, Barcelona.
- Piaget, J. (1926/1984). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.
- Rosemberg, F. y Sussel M. (2010) A convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. En *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 14, 693-728. San Pablo: Autores asociados.
- Sibilia, P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
-